

Propuesta de indicadores para valorar la calidad de los programas de educación preescolar

El objetivo de este artículo es dar a conocer dos aspectos: por un lado, justificar la dificultad que existe a la hora de plantear un programa educativo de calidad para la etapa de educación preescolar. Por otro lado, derivado de esta dificultad, el artículo enuncia los indicadores a los que se puede prestar atención para poder identificar un programa de calidad en educación preescolar. Se espera que esta información sea clarificadora para padres y educadores, en orden a enjuiciar cualquier intervención educativa.

Palabras clave: educación preescolar, evaluación, calidad, indicador.

Nc006

Sonia Rivas
Borrell

Departamento de
Educación.
Universidad de Navarra
srivas@unav.es

Proposal of Indicators to Value the Quality of an Early Childhood Programs

The main objectives of this article are, on the one hand, to describe the difficulties that are usually detected trying to develop an educational program of quality for infants, toddlers and preschoolers. On the other hand, and related to these difficulties, this article enunciates the indicators that can be useful for identifying a program that respects quality and educational objectives. This information can be of great interest for educators and parents to be able to judge the quality of this program.

Keywords: prekindergarten education, evaluation, quality, indicator.

I. INTRODUCCIÓN

Los padres muchas veces se encuentran ante la tesitura de tener que escolarizar a sus hijos menores de tres años. Como primeros y principales edu-

cadores, ellos tratarán de encontrar el centro de educación preescolar que mejor cuide y eduque a sus hijos. Su elección vendrá establecida por unos criterios determinados, que priorizarán en orden distinto según sean los valores de la familia. Entre estos criterios se encuentran las referencias que los padres tengan de los educadores que trabajan en ella, la distancia de la escuela respecto al lugar de trabajo o domicilio de los padres, el ideario y los valores que se promueven en el centro, o el precio del emplazamiento educativo. Pero convendría prestar especial atención a otro criterio, además de los anteriores, que podríamos denominar “programa educativo que oferte la escuela”. Éste se podría entender como el modo pedagógico de hacer de la escuela para que el niño logre el desarrollo de sus capacidades.

Parece conveniente contemplar este factor porque el educador de la etapa de educación preescolar, desde 1990, tiene la misión de fomentar las capacidades educativas de los niños, y no sólo de ofrecer un servicio meramente asistencial. Él va a contar con la libertad suficiente para configurar su propio programa, aunque respetando ciertas orientaciones y objetivos mínimos de aprendizaje que le vienen prescritos por ley. Precisamente, el problema surge porque qué entienda él o la escuela por atención *educativa* y cómo se desarrolle puede ser distinto. Por tanto, este elemento se convierte en otro criterio, en otro hecho diferenciador, a tener en cuenta a la hora de elegir entre un centro u otro.

Los padres necesitan tener elementos de juicio suficientes y claros para distinguir la mejor opción entre las posibles ofertas educativas que tengan. Del mismo modo, los profesores requieren tener criterios externos objetivos, válidos y fiables, que sirvan para valorar la calidad de la labor educativa que están desempeñando. Así, a partir de esta valoración, podrán tomar decisiones encaminadas hacia la mejora de su intervención educativa. Esta segunda afirmación se justifica porque en la legislación educativa actual, precisamente proyectada para impulsar un sistema educativo de calidad, se les pide a los educadores que evalúen los elementos que configuran el sistema educativo.

No obstante, la realidad muestra que se carece de indicadores, entendidos como elementos de juicio a partir de los cuales juzgar las actuaciones de forma correcta, tanto para los padres como para los educadores. La legislación solamente contempla los requisitos mínimos referidos al correcto funcionamiento de las escuelas de preescolar (RD 113/2004), tales como ratio profesor alumno, dimensiones del aula o condiciones materiales de las mismas. Sin embargo, no se dan argumentos que respondan a aspectos de tipo educativo.

De igual forma, estos indicadores no son útiles para juzgar la bondad de las actuaciones de los educadores. Sin embargo, ellos solamente podrán conocer el logro de los objetivos que se proponen evaluando su quehacer educativo, a partir de la comparación con unos criterios externos. Es decir, tanto padres como profesores necesitan de elementos de juicio, indicadores, para poder tomar decisiones aunque éstas vayan encaminadas a distintos fi-

nes: los padres, elegir un centro de educación preescolar determinado; y los educadores, mejorar la calidad de su actuación educativa.

Ante esta carencia, se cree conveniente enunciar cuáles son indicadores que caracterizan un programa educativo de calidad para estas edades. Dichos indicadores se establecieron tras la evaluación de un programa que se estaba llevando a cabo en una escuela de preescolar española, y que tenía como objetivo precisamente valorar la calidad de su programa. Se pretende que con estos indicadores tanto los padres en su condición de “clientes” de la escuela y demandantes de elementos de juicio sobre la calidad de las intervenciones en preescolar, como los profesores por ser quienes llevan a cabo la función educativa, tengan razones suficientes para valorar el programa del centro de forma adecuada.

2. CONCEPTOS PREVIOS

2.1. Sentido educativo y asistencial de la educación preescolar en España: una apuesta novedosa

En 1990 la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) enuncia-ba que la escolarización antes de los tres primeros años de edad debía tener un sentido educativo y asistencial (LOGSE, 1990, preámbulo, 7, cap. 1, sec. I, art. 1.a). En consecuencia, se rompía con la arraigada visión asistencial que se había mantenido de la infancia. Hasta entonces la escolarización se había entendido como el servicio ofrecido al niño menor de tres años para su guarda y custodia, y como un mal menor en relación con la atención que se podía ofrecer al niño en la familia. Como se llegó a promulgar en la Orden Ministerial de 27 de Julio de 1973: “No es absolutamente necesario para el niño de dos y tres años, si se desenvuelve en el seno de una familia normal, puesto que a esta edad, la madre es la principal agente –aunque no exclusivo– en la formación del niño”.

Precisamente esta ley sirvió de precedente a la Ley Orgánica de la Calidad de la Educación –a fecha de hoy no derogada por ninguna otra ley, aunque interrumpido su calendario de aplicación– que ha ratificado el sentido educativo que le dio la ley anterior y la necesidad de que en este período se potencien las capacidades de *todos* los niños, tengan o no discapacidades¹.

Sin embargo, si bien la LOCE ha confirmado la doble finalidad –educativa y asistencial– que tiene este tramo de escolaridad, ha modificado dos aspectos: la estructuración y la nomenclatura de este período. En primer lu-

¹ Los principales supuestos que defiende la LOCE serían los siguientes: 1) la atención educativa y asistencial de las intervenciones llevadas a cabo en la primera infancia, para todos los niños de hasta tres años; 2) el currículo abierto y flexible, que apuesta por el desarrollo de las capacidades infantiles, y que aboga por el principio de autonomía del profesor; 3) la garantía de la calidad educativa de las intervenciones; 4) la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, como salvaguarda del principio de calidad.

gar, ha pasado de ser una etapa educativa, formada por dos ciclos de tres años de duración cada uno, a configurarse como dos etapas independientes, de tres años cada una. En segundo lugar, se ha sustituido el nombre de *primer ciclo de educación infantil* por el de *etapa de educación preescolar*².

El reconocimiento de que la misión del educador en esta etapa sea también educativa es una novedad respecto a leyes anteriores a la LOGSE, y es una propuesta rompedora en relación con las actuaciones educativas que se proponen en el resto de países miembros de la Unión Europea para este primer trienio. España se convierte, de este modo, en el único país que sostiene que el niño, antes de los tres años, deba recibir en una institución escolar un trato educativo y asistencial (EURYDICE, 1994, 1995). De hecho, este aspecto sigue siendo novedoso en la actualidad (EURYDICE, 2001), ya que los países restantes de la Unión Europea atienden los tres primeros años de modo distinto. Sus diferencias estriban en:

1) **La edad de inicio de la escolarización.** en algunos países la escolarización se inicia al año (Finlandia con los *Förkskola*, Irlanda con los *Day Care*) mientras que en otros se inicia a los dos años (Francia, con las *Écoles maternelles*, o Grecia, con las *Idiotiki Paidikis Stathmi*).

2) **El carácter escolar o no escolar de las instituciones.** En algunos casos, las instituciones se consideran centros no escolares de carácter lúdico, guarderías o jardines de Infancia (Bélgica, con los *Crèches*, Alemania con los *Krippen*, o Italia con los *Asilo Nido*). En otros, las instituciones se consideran no escolares aunque puedan contemplar fines educativos (como en los Países Bajos, con los *Peuterspeelzalen*, o en Francia con los *Crèches*). La escolarización forma parte de la institución escolar en un solo caso, el de España, con la *etapa de educación preescolar* o el antiguo *primer ciclo de educación infantil*.

3) **La consideración de servicio asistencial, educativo, social o sanitario** es otra de las diferencias. Mientras que en el caso de España es el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes quien marca las prerrogativas, en los otros países depende de otros ministerios.

La existencia de una vertiente educativa antes de los tres primeros años de vida es el primer paso para que pueda hablarse de programa educativo en este primer trienio. Por tanto, es fundamental saber en qué debe consistir exactamente un programa educativo para estas primeras edades, con el fin de conocer los indicadores a los que se debe hacer referencia.

² Aunque un cambio de nomenclatura puede considerarse muchas veces como un hecho trivial, el nombre *preescolar* sólo ayuda a reforzar el sentido asistencial que tenía este tramo con la LGE (1970), aunque restando importancia al sentido educativo de este trienio. De algún modo, la anunciada modificación de la LOGE intenta paliar este hecho insistiendo en el sentido educativo de sus intervenciones.

2.2. El programa educativo en la etapa de preescolar

La LOGSE (1990) señalaba que el primer ciclo de educación infantil debía contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños. Para tal fin, la legislación promulgó estos principios en distintos Reales Decretos, como el RD 1004/1991, el RD 1333/91 y el RD 1330/1991.

Actualmente está en vigor el RD 828/2003, de 27 de junio, que recoge los aspectos educativos básicos que debe contemplar esta primera etapa educativa y asistencial. En este documento se señala que “la educación preescolar ha de ser personalizada y ha de desenvolverse en un clima de seguridad y afecto que posibilite en los niños un desarrollo emocional equilibrado y que, a su vez, garantice la respuesta a sus necesidades fisiológicas, intelectuales y de socialización. La adquisición de la autonomía personal a través del progresivo dominio de su cuerpo, el desarrollo sensorial y su capacidad de comunicación y socialización son las metas que han de orientar esta etapa educativa”.

La legislación enuncia los ámbitos en los que debe desarrollarse el programa en esta primera etapa y dentro de cada uno de ellos, plantea unos objetivos mínimos. Estos ámbitos son:

- a) el desarrollo del lenguaje como centro de aprendizaje;
- b) el conocimiento y progresivo control de su cuerpo;
- c) el juego y el movimiento;
- d) el descubrimiento del entorno;
- e) la convivencia con los demás;
- f) el desarrollo de sus capacidades sensoriales;
- g) el equilibrio y desarrollo de su afectividad;
- h) la adquisición de hábitos de vida saludable que constituyan el principio de una adecuada formación para la salud.

Pero para el educador puede ser una labor realmente compleja perfilar en qué debe consistir y qué debe abarcar exactamente cada uno de estos ámbitos educativos, porque no se establecen márgenes o límites que orienten la actuación de los distintos profesionales. Es decir, se les deja un margen muy amplio para que, cumpliendo unos mínimos, desarrollen las actividades que consideren oportunas con el fin de lograr el aprendizaje del niño y una educación de calidad.

No se trata tanto de establecer límites entre la vertiente asistencial y la educativa porque, mientras que la vertiente asistencial del programa *se supone* -*ne* que se refiere a la limpieza, cuidado, alimentación e higiene del niño, la vertiente educativa, también se supone que englobaría lo que no es asistencial: en concreto, estos ocho ámbitos. Incluso puede ser un error tratar de plantearlos de forma separada. De hecho, ¿no es cierto que mientras se da de comer a un niño en la escuela el educador está fomentando en él la parte educativa, en concreto, los hábitos personales? O cuando se cambian los pañales, ¿el educador no le está estimulando las habilidades comprensivas y expresivas del lenguaje?

Más bien, de lo que se trata es de esclarecer *qué se entiende por atención edu -*

cativa y cómo se debe desarrollar “provocando la experiencia cercana a sus posibilidades [del niño] para que se estimule la maduración” (RD 113/2004, anexo, 1).

Así, en este intento de ofrecer esta atención educativa en sus actividades, los educadores pueden correr el peligro de interpretar que se trata de fomentar únicamente la parte cognitiva del niño, por lo que consideran que deben dedicar gran parte de su práctica diaria a realizar actividades de carácter *instructivo*, en cuanto se dirigen a que el niño memorice determinada información. La creciente petición de los educadores de preescolar de información sobre actividades de carácter memorístico, como los *bits de inteligencia*³ (Doman, 1997; Estalayo y Vega, 2001) y la existencia de bibliotecas de materiales pedagógicos⁴ de este tipo, demuestran que ya se da una tendencia hacia esa interpretación.

La legislación deja libertad al centro escolar para que se lleven a cabo propuestas diversas para desarrollar las capacidades del niño, y por ello es lícito llevarlas a cabo. También es verdad que la legislación no plantea límites en el programa del niño de preescolar, sino más bien ofrece pautas generales. Pero precisamente por esta *falta de límites y libertad el educador*, se quiere advertir del riesgo de que las escuelas planteen un ritmo en sus actividades diarias que puede llegar a ser antinatural (Gunnar, 1998) y, por tanto, contraproducente para el correcto desarrollo del niño (Burts y cols., 2004), al no saber dónde deben establecerse los límites de su aprendizaje, porque de hecho el niño parece que puede aprender todo lo que se le ofrezca. De ahí nace precisamente que estén tan en boga, en los centros de educación preescolar, los programas que se conocen con el nombre de estimulación temprana.

Dejando constancia de antemano de que se puede y se debe ayudar a fomentar las capacidades infantiles en la escuela de educación preescolar, sin embargo, se aconseja cautela ante la amenaza de *posibles consecuencias negativas* que se justifican cuando no se sigue un tipo de programas determinado, denominados algunos de ellos *programas de estimulación*.

Estas amenazas provienen al extraer ciertas conclusiones pedagógicas o educativas sobre determinados hechos neurológicos científicamente probados. En concreto se ha enunciado que es un hecho reconocido por la neuropsicología que estos tres primeros años son el momento evolutivo en el que el Sistema Nervioso Central se encuentra en el período de mayor desa-

³ La asociación WAECE recibe continuamente peticiones sobre educadores interesados en las actividades de los bits de inteligencia en

<http://www.waece.org/intercambio/buscar.php?cadena=Bits%20de%20Inteligencia>.

⁴ Biblioteca de materiales pedagógicos de la Universidad de Victoria (Canadá). En ella se ofrece una colección de más de 3.000 imágenes que se pueden descargar e imprimir para usar como bits de inteligencia o ilustraciones de materiales de aula. En <http://web.uvic.ca/hcmc/clipart/>.

rrrollo neuronal, y que este hecho parece favorecer el aprendizaje del niño. De la premisa anterior, algunas fuentes divulgativas han derivado que las sinapsis *se establecen a partir de* la estimulación ambiental, y que éstas correlacionan con el aprendizaje del niño (Carnegie Corporation Report, 1995). En consecuencia, estas fuentes divulgativas vienen a decir que a mayor estimulación externa, más sinapsis se establecen y, por ende, más inteligente es el niño (Honig, 1999a, 1999b). Se ha llegado incluso a afirmar que la estimulación *determina* el desarrollo cognitivo posterior del niño; que “de no propiciarse la estimulación requerida, o no se forma o se forma deficientemente” (Dicresce, 2000; Kotulak, 1998); y que “no importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer o se puede lograr” (WAECE., 2001, p. 4). Por este motivo, es lógico que muchos educadores que han oído estos argumentos hayan interpretado que ellos deben potenciar el desarrollo del niño, la parte *no-asistencial* de su programa, por la vía de la estimulación, porque con ésta se logra el desarrollo del niño que se busca en la etapa de preescolar y se evitan efectos de no-desarrollo de las capacidades.

A pesar de que un gran número de autores advierte del peligro de interpretaciones erróneas (Bruer, 1998a, 1998b, 1998c, 2000; Pucket, Marshall y Davis, 1999; Little, 2001; Schiller, 2001; Shelden y Rush, 2001; Stover, 2001), de esta premisa mal interpretada ha aparecido cierta presión en las escuelas por fomentar las capacidades del niño con actividades de carácter instructivo. Esta puede ser la causa de que paralelamente cada vez haya más publicaciones que hagan referencia a cómo potenciar las capacidades intelectuales del niño a través de actividades dirigidas sobre todo a la memorización de información (Armstrong, 1992; Marín, 1996; Rodríguez, 2001; WOLOLOFSON, 2001; Doman y Doman, 2002; Acredolo, 2003; Koch, 2003; LUDINGTON-HOE, 2003; Regidor, 2003; Warner, 2003).

En consecuencia, los padres, deseosos de dar la mejor educación a sus hijos, es lógico que busquen este tipo de programas y publicaciones que parecen ser tan prometedores para el desarrollo de las capacidades de su hijo, y que incluso hagan presión a los educadores para que promuevan estas actividades (Hills, 1987).

Como salvaguarda de estos peligros, existe una garantía legal, que es la evaluación educativa. Precisamente, la evaluación, junto con la apuesta por la calidad educativa, constituye otros dos ejes o principios fundamentales de la LOCE.

2.3. Evaluación y calidad de las actuaciones educativas

Dada la generalidad de los principios sobre los que se apoya el aprendizaje en preescolar, y dado el principio de autonomía personal del que goza el educador para elaborar el programa, se puede afirmar que pueden existir tantas propuestas educativas como centros de educación preescolar oferten esta etapa educativa y asistencial. Esta posible heterogeneidad de intervenciones hace difícil a los padres saber en qué criterios deben fijarse para compa-

rar las propuestas y luego elegir la mejor de ellas, y a los educadores para analizar en la que están trabajando.

Es precisamente la evaluación la vía que la legislación tiene prevista para garantizar que se cumplen, al menos, ciertos requisitos mínimos. Concretamente, la evaluación en educación preescolar se puede plantear como una *necesidad*, porque se requiere evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje para conocer el grado de consecución de los objetivos generales o ámbitos propuestos por la escuela. Pero también, la evaluación en educación preescolar es una *obligación*, dado que la LOCE señala que *se deben* someter a evaluación los elementos que componen el proceso de enseñanza aprendizaje. Es decir, al centro de educación preescolar no le debe bastar con tener una opinión general sobre el buen desarrollo y la buena calidad de su programa, ni tampoco a los padres debería bastarles este argumento. También la evaluación de las intervenciones en educación preescolar cabe verla como un *reto*, porque no existen ni protocolos ni pautas concretas que permitan analizar las propuestas educativas en la edad preescolar, ni siquiera plantillas para describir con cierto orden y rigurosidad las intervenciones educativas, y mucho menos evaluarlas. Por este motivo, por la *necesidad*, por la *obligación* y por el *reto* que supone la puesta en marcha de evaluaciones en educación preescolar, es fundamental saber de qué modo o a partir de qué pautas debe llevarse a cabo.

Ante este panorama de confusión, este fue precisamente el objetivo de una investigación que se llevó a cabo en el Departamento de Educación de la Universidad de Navarra: evaluar la calidad de un programa de educación temprana, que se estaba llevando a cabo en una ciudad del norte de España. Pero para ello, se tuvieron que definir y elegir una serie de indicadores con la dificultad que esto conllevaba (Rivas, inédito). Precisamente, lo que se expondrá a continuación son algunos de los principales indicadores⁵ de los que se sirvió esta evaluación para juzgar la calidad de dicho programa.

La LOCE modifica la concepción de la evaluación en educación respecto a leyes anteriores, en cuanto al objeto de evaluación, a su perspectiva y a su campo de aplicación, porque se amplían los entes evaluables a todos los ámbitos del sistema educativo, a todos los elementos presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, el estudio de un programa educativo supone recoger información desde diferentes ángulos, desde distintos agentes o fuentes de información:

- los *niños* o alumnos escolarizados en la escuela de preescolar;
- los *educadores* de la escuela;

⁵ En este artículo se han enunciado los indicadores que se consideran útiles para padres y educadores. Se han dejado de lado expresamente otros, que eran de mayor utilidad a investigadores de esta primera etapa.

- los *padres* de los niños de la escuela;
- el *contexto* donde se desarrolla el programa;
- el *documento* del programa en sí.

A grandes rasgos cabe señalar que el programa evaluado trataba de desarrollar las capacidades físicas, cognitivas, sociales y morales del niño menor de tres años; se caracterizaba precisamente por intentar fomentar las capacidades infantiles a partir de actividades estimuladoras. En la escuela se empleaba la inmersión lingüística trilingüe (castellano, inglés y euskera), se seguía el uso de unos materiales específicos (entre ellos, los bits de inteligencia) y se realizaban determinados ejercicios de psicomotricidad: el arrastre o el gateo entre ellos.

3. PROPUESTA DE INDICADORES PARA EVALUAR PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PREESCOLAR DE CALIDAD

Como se ha señalado, es fundamental que los padres como “clientes” indirectos de la escuela, y los educadores como garantes del servicio educativo de la misma, conozcan los indicadores en los que pueden fijarse para valorar un programa educativo. Estos indicadores son elementos de juicio para ambos agentes, si bien y como se advertirá previamente, algunos de estos indicadores van a ser complejos de identificar por los padres.

A continuación se hará referencia a estos indicadores, según cuatro agentes de los que se recogió información en la evaluación de programas que se llevó a cabo, entendiendo por agente el participante en el programa directa o indirectamente: el alumno, los profesores, el programa y el contexto educativo⁶.

3.1. Alumno

Los indicadores que deben tomarse en cuenta respecto al alumno deben aludir al *desarrollo integral del niño* que incluye, en primer lugar, la información relacionada con los ámbitos que trata de fomentar el programa de preescolar: *área de socialización y autonomía personal, de motricidad fina y gruesa, de comunicación o lenguaje, tanto receptivo como expresivo, y de área lógico-matemática o cognitiva*. Es lógico que en función del énfasis que ponga el programa de preescolar que se esté analizando, se priorice la cantidad de actividades relacionadas para dicha área.

En segundo lugar, el programa educativo debe prestar atención a las *rutinas y atención* referida al cuidado asistencial del niño, porque no se debe olvidar que el servicio que se debe ofertar en escuela es educativo, pero también asistencial. Los indicadores que recogen esta información son:

⁶ Se advierte que en este apartado no se diferenciarán expresamente los elementos educativos de los asistenciales, por las razones que se han enunciado anteriormente.

- cantidad y calidad de los tiempos dedicados a la comida/merienda;
- cantidad y calidad de actividades relativas a la siesta/descanso;
- cantidad y calidad de tareas relacionadas con la higiene del niño (cambio de pañales, arreglo personal).

El tiempo de juego constituye para el infante el momento de relacionarse con otros niños, de asimilar el contenido de las tareas que está aprendiendo, de fomentar la socialización y la autonomía personal, etc. En consecuencia, en tercer lugar, otro de los indicadores que deben servir para guiar la decisión es aseverarse de que el programa contempla una cantidad de *tiempo de juego* necesario para el niño. Aunque es cierto que los niños aprenden jugando, y que todo el tiempo es lúdico, se debe estar alerta con no dejar apenas espacio para el juego no dirigido de los alumnos. Pero no sólo importa el indicador cantidad de tiempo dedicado al juego, sino también su calidad. Es decir: este tiempo de juego debe tener la suficiente *flexibilidad* como para contemplar momentos de juego dirigido y no dirigido, de alternar entre actividades movidas y relajadas, de adaptar el horario de la escuela juego y de trabajo ante los imprevistos; y de *alternar* las actividades lúdicas con las didácticas.

En cuarto lugar, otro indicador es si la escuela fomenta las costumbres que tiene previstas desarrollar en el niño, según el ideario del centro. Estas costumbres, a base de repetición, serán las que luego se traduzcan en los hábitos personales que el niño adquiera. El que el ideario de la escuela promueva en los niños el desarrollo de futuros hábitos puede ser uno de los motivos de más peso para algunos padres a la hora de elegir entre un centro educativo y otro. El porqué de este motivo es la coherencia que los padres buscan entre el ideario de la escuela y lo que ellos enseñan en sus hogares.

3.2. Educador

Las personas encargadas de educar y de cuidar a los niños juegan un papel clave en su desarrollo y en el transcurso del programa mismo, tanto como para poder decir que la calidad y el funcionamiento de un buen programa depende fundamentalmente de su labor. Los indicadores que reflejan el buen hacer de los educadores son los que se describen a continuación:

En primer lugar, su preparación didáctica, que se refiere a los años de experiencia que los educadores tienen en el ámbito educativo.

En segundo lugar, su formación pedagógica, que alude a 1) la formación educativa que tiene cada educador, 2) los estudios de postgrado y estancias prolongadas en el extranjero para perfeccionar su formación educativa, y en el caso de que el programa educativo de la escuela se sustente en los idiomas 3) el conocimiento y dominio de los distintos idiomas.

En tercer lugar, la actualización pedagógica o formación continua de los educadores es también un indicador añadido que los padres pueden valorar

de la escuela⁷. Este indicador comprende tres facetas: 1) la formación que los educadores han recibido sobre el programa antes de entrar a formar parte de la plantilla de la escuela, 2) la instrucción y formación que reciben las docentes sobre el programa una vez que están la escuela, y 3) la formación recibida de otros aspectos distintos al programa.

En cuarto lugar, es fundamental conocer qué *actitud* mantienen *los educadores hacia los niños*. Si bien este indicador no puede verificarse *a priori* por los padres hasta que éstos no escolaricen a su hijo, sí pueden aprovechar los desplazamientos que realicen con el centro para fijarse en el modo en que los educadores tratan a los otros alumnos de la escuela. Algunos aspectos concretos que reflejan esta información son:

- si los educadores realizan comentarios positivos sobre el niño;
- si su porte externo es o no empático;
- si los educadores se muestran cariñosos con los niños;
- si parece que prestan atención individual a los niños;
- si respeta el turno del habla del niño;
- si respeta el contacto visual con el niño;
- si no levantan el tono de voz al niño.

En quinto lugar, es fundamental tener en cuenta otro criterio: la *relación que se mantiene entre los educadores y los padres*. Este aspecto hace referencia tanto al tiempo como a los momentos previstos por la escuela para intercambiar información. Además, cabe añadir si existe algún sistema específico propio de la escuela que refuerce los lazos de comunicación entre padres y educadores, como puede ser un cuaderno personal del alumno. Asimismo, se debe tener en cuenta también la calidad de su relación, en concreto su actitud hacia los padres.

3.3. Contexto

Las instalaciones educativas son otro de los indicadores a valorar, si bien la atención puede fijarse en dos aspectos: en primer lugar, en el *mobiliario y los materiales disponibles* de la escuela. En él se incluye si existen muebles en buen estado y si están bien cuidados; si existe mobiliario para realizar actividades didácticas, como sillas o mesas con el tamaño adecuado para los niños; si existen lugares para la relajación y comodidad de los niños, como alfombras o suelo tapizado; si la distribución de la sala prevé la realización de actividades de forma autónoma y dirigida, como son los centros de interés; y si hay posibilidad en la sala de acceder a juegos o juguetes, siendo sufi-

⁷ Como se ha señalado al inicio de este apartado, este indicador es complejo de enjuiciar a priori por los padres. Se sugiere que las reuniones o entrevistas que previamente mantengan los padres con el personal de la escuela sean aprovechadas para conocer esta información. Se deja al margen que la formación continua del profesorado pueda ser un criterio de promoción interna del centro, sobre todo en etapas educativas superiores.

cientes en cantidad. En segundo lugar, la atención cabe dirigirla hacia el *espacio y las dimensiones* del aula. Éstas deben ser las suficientes para que los niños tengan la posibilidad de realizar actividades en el exterior del recinto, al aire libre, que la ventilación y la luz del emplazamiento sean las correctas, al igual que la ratio profesor/alumno. La previsión de espacios necesarios para realizar el programa, de recursos y de medios también entraría dentro de este apartado.

Asimismo, el contexto en el que se desarrolla el programa también incluye el clima de convivencia y de trabajo que existe en la escuela. Algunas variables que recogen estos aspectos son:

- la capacidad para resolver conflictos del personal docente;
- la capacidad de liderazgo del director y de los educadores;
- el clima de confianza ofrecido por el director;
- la motivación del profesorado hacia el trabajo;
- la participación y la colaboración entre los miembros del equipo docente;
- si existe disposición de ayuda material entre los educadores (en el cambio de pañales, para acercar objetos, para coger el teléfono de comunicación interna);
- si realizan comentarios positivos sobre ellos.

3.4. Programa educativo

Los indicadores que hacen referencia a un programa educativo son de utilidad expresa para los educadores. En la medida de lo posible, y dada su capacidad de participación en la elaboración de materiales, metodología y objetivos en esta etapa, ellos pueden valorar los resultados de su programa educativo en función de estos indicadores. Una vez vistos estos resultados, pueden tomar decisiones encaminadas hacia la mejora de su programa.

A los padres les serían de utilidad estos indicadores en el caso de que se les informara explícitamente de ellos antes de elegir la escuela.

Concretamente los indicadores deben aludir al *contenido* y a la *calidad técnica del programa*. Para tal fin, se debe reflejar:

- La explicitación en el programa de las bases neurológicas y tratamiento correcto de las mismas. No tiene sentido enunciar una serie de actividades que se dicen positivas si detrás no vienen justificadas las razones por las que se llevan a cabo, con argumentos que son verificables.
- La explicitación en el programa de las referencias asistenciales. Si bien se ha enunciado que el carácter de la educación preescolar es educativa y asistencial, en el programa debe hacerse referencia a las referencias asistenciales.
- Los contenidos educativos actualizados. Las actividades que se propongan en el programa deben ser acordes con el contexto sociocultural en el que se encuentran los niños.
- La inclusión de objetivos y medios en el programa. El programa debe

contar con la previsión suficiente como para tener en cuenta qué desarrollar y cómo llevarlo a cabo.

- La inclusión y tratamiento adecuado del sistema de evaluación. No tiene sentido proponer actividades y un programa si luego no existe retroalimentación para corregir errores y reforzar los puntos fuertes del mismo.
- La coherencia interna entre los elementos del programa y su relación con los objetivos.
- La adecuación de la metodología al desarrollo de los objetivos.

5. A MODO DE CONCLUSIÓN

En estas pocas líneas se ha tratado de enunciar la dificultad que existe a la hora de definir en qué consiste un programa educativo de preescolar. Como se ha visto, esta dificultad, que se deriva de la falta de límites y de acuerdo sobre qué es y en qué consiste la vertiente educativa de preescolar, puede traer como consecuencia errores y confusiones cuando se trata de poner en práctica los principios educativos.

Aparte de esta reflexión, se ha ofrecido también una serie de indicadores que, en primer lugar, pueden ser realmente valiosos para los padres, porque necesitan tener elementos de juicio objetivos para elegir una escuela de preescolar de calidad. En segundo lugar, pueden ser de interés para los profesores porque les ayudan a valorar y analizar las propuestas educativas que ellos ofrecen, y encaminar sus decisiones hacia procesos de mejora, sobre todo porque se les exige desde la misma legislación (LOCE, 2002).

La importancia que tienen estos tres primeros años para el aprendizaje del niño y su viabilidad a través de programas es un hecho. Sin embargo, una vez logrado este aspecto, los esfuerzos deben dirigirse hacia la evaluación de dichos programas educativos. De este modo, con los resultados de estas evaluaciones, tanto educadores como padres tendrán más razones para afirmar que el programa educativo que siguen los niños es el más positivo. ■

Fecha de recepción del original: 19-04-2004

Fecha de recepción de la versión definitiva: 10-05-2004

BIBLIOGRAFÍA

- Acredolo, L.P. (2003). *Cómo potenciar la inteligencia del bebé: 65 divertidos juegos y actividades para potenciar la inteligencia del bebé*. Barcelona: Amat.
- Armstrong, T. (1992). *Tu hijo es un genio: cómo reconocer y estimular el talento de los hijos*. Barcelona: Ediciones B.
- Bruer, J.T. (1998a). The brain and child development: time for some critical thinking. *Public Health Reports*, 113, 389-397.
- Bruer, J.T. (1998b). Brain science, brain fiction. *Educational Leadership*, 56 (3), 14-18.
- Bruer, J.T. (1998c). Let's put brain science on the brain burner. *National Association of Secondary School Principals*, 82 (598), 9-19.
- Bruer, J.T. (2000). *El mito de los tres primeros años. Una nueva visión del desarrollo inicial del cerebro y del aprendizaje a lo largo de la vida*. Barcelona: Paidós.
- Burts, D. C.; Hart, C. H.; Charlesworth, R.; Kirk, L. (2004). A comparison of frequencies of stress behaviours observed in kindergarten children in classrooms with developmentally appropriate versus developmentally inappropriate instructional practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 5 (3), 407-423.
- Carnegie Corporation Report (1995). *Years of promise: a comprehensive learning strategy for America's children*. New York: Carnegie Corporation of New York.
- Dicresce, A. (2000). Brain surges [versión electrónica]. Disponible: www.med.wayne.edu/wmp97/brain.htm [2001, agosto].
- Doman, G. (1997). *Cómo enseñar a leer a su bebé*. Barcelona: Diana.
- Doman, G. y Doman, J. (2002). *Cómo multiplicar la inteligencia de su bebé: usted puede hacer posible que su bebé de dos años aprenda a leer, matemáticas, otro idioma, nadar, etc.* (9ª ed.). Madrid: Edaf.
- Estalayo, V.; Vega, R. (2001). *El método de los bits de inteligencia*. Madrid: Edelvives.
- EURYDICE (1994). *La enseñanza preescolar y primaria en la Unión Europea*. Bruselas: Unidad Europea de EURYDICE.
- EURYDICE (1995). *Études. L'importance de l'éducation préscolaire dans l'Union européenne*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- EURYDICE (2001). *Las cifras clave de la educación en Europa*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Fuentes-Biggi, J. y Fernández Álvarez, E. (1992). *Escalas Haizea-Llevant para la evaluación del desarrollo de 0 a 6 años*. San Sebastián: Gobierno Vasco y Generalitat de Cataluña.
- Gunnar, M.R. (1998). Quality if early care and buffering of neuroendocrine stress reactions: potential effects on the developing human brain. *Preventive Medicine*, 27 (2), 208-211.
- Hills, T. W. (1987). Children in the fast lane: implications for early childhood policy and practice. *Early Childhood Research Quarterly*, 2 (3), 265-273.
- Honig, A.S. (1999a). What a brain! *Scholastic Parent & Child*, 6 (5), 30-32.
- Honig, A.S. (1999b). The amazing brain. *Scholastic Early Childhood Today*, 13 (6), 20-22.

- Koch, J. (2003). *Superbebé*. Madrid: Martínez Roca.
- Kotulak, R. (1998). Inside the brain: revolutionary discoveries of how the mind works. *Preventive Medicine*, 27 (2), 246-247.
- Little, C.A. (2001). The myth of the first three years: a new understanding of early brain development and lifelong learning. *The Gifted Child Quarterly*, 45 (3), 226-227.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, *BOE de 24 de diciembre de 2002*.
- LOGSE (1990). Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, *BOE de 4 de octubre de 1990*.
- Ludington-Hoe, S. (2003). *Cómo despertar la inteligencia de su bebé: para un desarrollo físico y mental más armonioso y más rápido*. Barcelona: Médici.
- Marín, M. (1996). *Disfruta de tu bebé y desarrolla su inteligencia*. Valencia: Colegio Iale Bebés.
- OM de 27 de julio de 1973, por las que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación Preescolar, *BOE de 4 de agosto de 1973*.
- Puckett, M., Marshall, C.S. y Davis, R. (1999). Examining the emergence of brain development research: the promises and the perils. *Childhood Education*, 76 (1), 8-12.
- RD 1004/1991 de 14 de junio, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan enseñanzas de régimen general no universitarias, *BOE de 26 de junio de 1991*.
- RD 1330/1991 de 6 de septiembre, por el que se establecen los aspectos básicos del currículo de la Educación Infantil, *BOE 215/91 de 7 de septiembre de 1991*.
- RD 1333/1991 de 6 de septiembre, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil, *BOE 216/91 de 9 de septiembre de 1991*.
- RD 828/2003, de 27 de Junio, por el que se establecen los aspectos educativos básicos de la Educación Preescolar. (BOE 156, de 1 de Julio de 2003).
- RD 113/2004, de 23 de enero, por el que se desarrollan los aspectos educativos básicos y la organización de las enseñanzas de la Educación Preescolar, y se determinan las condiciones que habrán de reunir los centros de esta etapa.
- Regidor, R. (2003). *Las capacidades del niño: guía de estimulación temprana de 0 a 8 años*. Madrid: Palabra.
- Rivas, S. (Inédito). *Educación temprana: evaluación del programa de la escuela infantil Kutun - baita*. Tesis doctoral defendida en la Universidad de Navarra. Mayo de 2003.
- Rodríguez, I. (2001). *Estimulación temprana*. Granada: Ediciones La Montaña.
- Schiller, P.B. (2001). Brain research and its implications for early childhood programs. *Child Care Information Exchange*, 140, 14-18.
- Shelden, M.L. y Rush, D.D. (2001). The ten myths about providing early intervention services in natural environments. *Infants and Young Children*, 14 (1), 1-13.
- Stover, D. (2001). Applying brain research in the classroom is not a no-brainer. *The Education Digest*, 66 (8), 26-29.
- Universidad de Victoria (Canadá). (2004). Biblioteca de materiales pedagógicos. Disponible:

<http://web.uvic.ca/hcmc/clipart/> [versión electrónica]. [2004, abril]

- WAECE (World Association of early childhood educators) (2001). El Landmark Center [versión electrónica]. Disponible: www.waece.com/landmark_losprogramasdeeducacion.html [2001, agosto].
- WAECE (World Association of early childhood educators) (2004) Peticiones de educadores interesados en las actividades de los bits de inteligencia. Disponible: <http://www.waece.org/intercambio/buscar.php?cadena=Bits%20de%20Inteligencia> [versión electrónica]. [2004, abril]
- Warner, P. (2003). *El primer año del bebé inteligente: cómo estimular el desarrollo de su hijo semana a semana durante el primer año*. Barcelona: Médici.
- Woolfson, R.C. (2001). *Bebé genial. Guía de actividades para la estimulación de su bebé*. Barcelona: Mens Sana.